

Barz, Heiner

Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Ganztagssschule gestalten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, S. 47-72. - (Jahrbuch Ganztagssschule; 2007)



Quellenangabe/ Reference:

Barz, Heiner: Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Ganztagssschule gestalten*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, S. 47-72 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47190 - DOI: 10.25656/01:4719

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47190>

<https://doi.org/10.25656/01:4719>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

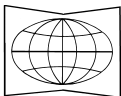
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2007

Ganztagsschule gestalten

Mit Beiträgen von

Heiner Barz, Michael Becker,
Andreas Blum, Gerd Bräuer,
Olaf-Axel Burow, Max Fuchs,
Christiane von Freeden,
Birger Hartnuß, Gerhard Helgert,
Christine Hesener, Katrin Höhmann,
Fritz-Ulrich Kolbe, Nicole Kummer,
Katharina Kunze, Ina Lehmann,
Stephan Maykus, Ziva Mergenthaler,
Cordula Pohl-Gerhard, Rolf Richter,
Ulrich Rother, Martin Rudnick,
Georg Rutz, Olaf Schönicke,
Michael Schopen, Alexandra Voag,
Wolfgang Vogelsaenger, Dieter Wunder



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2006

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel, Nauheim

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN-10: 3-89974239-7
ISBN-13: 978-3-89974239-8

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Ganztagschule gestalten

Olaf-Axel Burow	
Ganztagschule als Kreatives Feld	10
Max Fuchs	
Anders lernen – aber wie?	27
Heiner Barz	
Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf	47

Berichte aus den Bundesländern

Ulrich Rother	
Ganztagschulentwicklung in Hamburg	74
Martin Rudnick / Olaf Schönicke	
Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg	91
Michael Becker	
Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern	105
Ina Lehmann	
Ganztagsangebote in Sachsen	116

Pädagogische Grundlagen

Dieter Wunder	
Perspektiven der (gebundenen) Ganztagschule in Deutschland	125
Ziva Mergenthaler	
Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“	141

Praxis

Gerd Bräuer Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagschule	156
Alexandra Voag Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium	171
Andreas Blum Jugendarbeit und Ganztagschule in Rheinland-Pfalz	182
Gerhard Helgert Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg	189
Christiane von Freeden Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule	203
Wolfgang Vogelsaenger Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder: Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten.....	218

Wissenschaft und Forschung

Birger Hartnuß / Stephan Maykus Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements	231
Christine Hesener Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen	245
Katharina Kunze / Fritz-Ulrich Kolbe Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe	255
Katrin Höhmann / Nicole Kummer Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation	264

Nachrichten

Cordula Pohl-Gerhard / Michael Schopen Freie Lernorte – Raum für mehr	277
Rolf Richter / Georg Rutz Ganztagschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 2005	284

Rezensionen

Georg Rutz	
Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag)	294
Rolf Richter	
Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag)	295
Rolf Richter	
Burow / Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag)	297
Herrmann Vortmann	
Ladenthin / Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag)	298
Herrmann Vortmann	
Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff)	300
Harald Ludwig	
Höhmman u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen (IFS-Verlag)	302
Harald Ludwig	
Wahler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI) (Verlag Deutsches Jugendinstitut)	306

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände)	311
GGT-Beitrittsformular	313
Autorinnen und Autoren	314

Heiner Barz

unter Mitarbeit von Dajana Baum (M.A.), Kirstin Schumacher (M.A.) und
Caren Falck (Dipl.-Päd.)

Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf

Wie man über die OGATA¹ in Düsseldorf denkt (Originalzitate aus den Interviews)

„... immer nur Fernsehen gucken, das ist auch langweilig ...“ (Junge, 2. Klasse)

„Bei der kann man mehr machen, bei der Ganztagschule. Bei der Schule, da muss man nur Rechnen und Schreiben.“ (Junge, 2. Klasse)

„Das soll 'ne fundierte weitere Schulbildung vermitteln –aber nicht 'ne Krabbelgruppe sein für große Kinder.“ (Mutter eines Jungen, 1. Klasse)

„Kinder, die vorher in einem Hort waren, die waren dort wesentlich besser aufgehoben, weil es diesen familiären Charakter hat.“ (Grundschullehrerin)

„Kinder, die gut in der Ganztagschule zurecht kommen, sind die, die sich sehr gut durchsetzen können und die auch leicht zu handhaben sind, die schnell die Hausaufgaben machen.“ (Mutter einer 10-jährigen HATA²-Schülerin)

„Die Kinder sagten dann irgendwann auch: Ja, wir möchten auch nicht mehr so viele Angebote, wir möchten mehr Freizeit haben [...] so vor den Ferien, dass man da die Kinder mehr oder weniger reinprügeln muss in die Angebote.“ (OGATA-Betreuerin)

„Es ist das Beste, was in den letzten 30 Jahren passiert ist, seit ich arbeite.“ (Schulleiter)

„Man muss den Leuten eine Chance geben. Wir fangen alle gerade damit an, die einen als Lehrer, die anderen als Eltern, die dritten als Betreuer oder Künstler. Das braucht 'ne Weile, bis sich das einspielt.“ (Mutter eines OGATA-Kindes)

Einführung

Die Landeshauptstadt Düsseldorf beteiligt sich mit ausgewählten Grundschulen am bundesweiten „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Vorgesehen ist der sukzessive Ausbau, so dass ausgehend von zunächst sieben Grundschulen im Schuljahr 2003/04 bis zum Schuljahr 2007/08 für ein Viertel

aller Grundschulkinder Plätze zur Verfügung stehen sollen. Das Ganztagsangebot verknüpft Unterricht, unterrichtsergänzende Förderung, außerunterrichtliche Angebote sowie Freizeitangebote. Damit sollen Bildungsqualität und Chancengleichheit sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert werden. Auf der individuellen Ebene soll eine Förderung von besonders leistungsfähigen sowie von benachteiligten Kindern resultieren. Der Schulausschuss des Rates und das Schulverwaltungsamt der Landeshauptstadt Düsseldorf legen besonderen Wert auf einen ganzheitlichen Ansatz: Mit der Einführung der offenen Ganztagsgrundschulen (OGATA) verbinden sich in Düsseldorf insbesondere auch Bemühungen um eine Intensivierung der kulturellen, kreativen und musischen Aspekte von Bildung.

1. Rahmen und Zielsetzung des Evaluationsprojekts

Um die Wirksamkeit der organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen im Zusammenhang der OGATA zu dokumentieren und eine Grundlage für weitere Planungen bereitzustellen, wurde Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, vom Schulverwaltungsamt der Landeshauptstadt mit der Durchführung einer begleitenden Evaluation beauftragt. Die Datenerhebung für die Evaluation erfolgte von Juni 2004 bis Januar 2005. Konzeption und Durchführung der Evaluationsforschung wurden von einem Projektbeirat begleitet, dem Vertreter des Schulausschusses des Rates und des Schulverwaltungsamtes der Landeshauptstadt, des Schulamtes sowie der an der OGATA beteiligten Grundschulen und außerschulischen Kooperationspartner angehörten.

Aufgabe der Evaluation ist es, die Realisierung der offenen Ganztagsgrundschule empirisch zu überprüfen, an ihrer Programmatik zu messen und zu bewerten. Die durchgeführte formative Evaluation liefert Impulse für die organisatorische, die pädagogisch-programmatische, aber auch für die politisch-administrative Dimension des neuen Angebots. Daraus lassen sich Möglichkeiten der Optimierung ableiten – sowohl für die bereits im Ganztagsbetrieb arbeitenden Grundschulen als auch für die zu späteren Zeitpunkten sukzessiv einzubeziehenden. Darüber hinaus lassen sich die unterschiedlichen pädagogischen Konzeptionen der einzelnen beteiligten Schulen im Primarbereich vergleichen und verbessern.

2. Methode und Datenbasis

Das Evaluationsdesign ist gekennzeichnet durch

- die Einbeziehung aller relevanten Gruppen (vgl. Tabelle 1): Schülerinnen und Schüler der Grundschulklassen 1–4, deren Eltern, Lehrer/innen und außerschulische Kooperationspartner/innen (Betreuer und Anbieter des außerschulischen Nachmittagsprogramms)
- die Verschränkung verschiedener Zugänge (Methoden-Triangulation):

Tabelle 1: Stichprobenplan

Durchgeführte schriftliche Befragungen und Interviews

Personengruppe	Fragebögen	Interviews	Gesamt
OGATA-Kinder	69	28	97
HATA-Kinder	160	32	192
OGATA-Eltern	155	7	162
HATA-Eltern	483	6	489
Lehrer/innen	40	10	50
Außerschul. Kooperationsp.	21	10	31
Gesamtzahl	928	93	1.021

- qualitative mündliche Interviews (Einzel- und Gruppeninterviews)
- quantitative schriftliche Fragebogenerhebung
- vergleichende Lernstandserhebung
- exemplarische Einzelfallstudien
- einen mehrdimensionalen Ansatz, der als relevante Dimensionen berücksichtigt:
 - die Akzeptanz
 - die organisatorische Ebene
 - die pädagogischen Erträge
 - das Schulklima
 - die Auswirkung auf die Familien

Zur Vorbereitung der Erhebung wurde eine Informations- und Diskussionsveranstaltung mit den OGATA-Schulen (10. März 2004) durchgeführt und ein zweiseitiges Informationsblatt über die Erhebung in Verbindung mit einer Einverständniserklärung an die Erziehungsberechtigten aller Schüler der OGATA-Schulen verteilt. In enger Abstimmung mit dem Schulverwaltungsamt wurde auf die Verfügbarkeit von Einverständniserklärungen in den häufigsten Fremdsprachen der OGATA-Elternhäuser Wert gelegt. Das sehr zeitintensive Prozedere der Übersetzung ins Türkische und Arabische, der Verteilung, Rücksendung und Einsammlung dieser Einverständniserklärungen bedeutete gegenüber dem ursprünglichen Zeitplan eine in diesem Umfang nicht vorhersehbare massive Verzögerung von mindestens zwei Monaten. Es lagen schließlich 837 unterschriebene Einverständniserklärungen vor; 561 Eltern stimmten darin einer Befragung ihrer Kinder zu.

Durchgeführt wurden die Interviews und die Fragebogenerhebung am Ende des ersten Düsseldorfer OGATA-Schuljahres in den Monaten Juni und Juli 2004 – wobei ein kleiner Teil der Interviews mit Lehrer/inne/n, Betreuer/inne/n und Eltern erst

im neuen Schuljahr (ab 04.09.2004) realisiert werden konnte. Die vergleichende Lernstandserhebung (Stolperwörter-Test) wurde im Juli 2004 durchgeführt; die Einzelfallstudien von Juli 2004 bis Januar 2005.

3. Die offene Ganztagsgrundschule in der Praxis ...

In der folgenden Darstellung wird jeweils der Fokus auf die Erfahrungen und Wertungen einer der beteiligten Personengruppen gelegt. Dennoch ist es zur Vollständigkeit bzw. zur Überprüfung und Kontrastierung des Bildes gelegentlich unumgänglich, die Darstellungen durch die Perspektiven einer anderen Gruppe zu ergänzen. Zur Vermeidung von möglichen Missverständnissen ist darauf hinzuweisen, dass die von uns mündlich und schriftlich befragten Eltern und die von uns befragten Kinder nicht immer aus denselben Familien stammen.

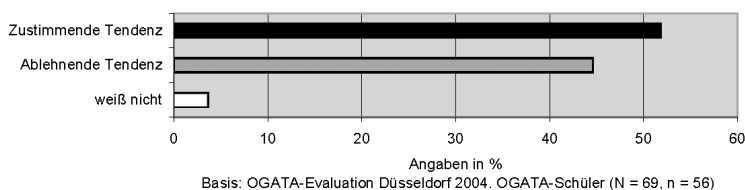
3.1 ... aus der Schülerperspektive

In der Wahrnehmung der OGATA-Kinder schneidet die OGATA durchaus unterschiedlich ab. Befürwortung und Ablehnung halten sich ungefähr die Waage.

Immerhin 49% der befragten OGATA-Kinder tendieren zu negativen Antworten („Wie gefällt Dir die Ganztagschule?“ Antwortvorgaben: „geht so“ bzw. „gar

Schaubild 1

Die OGATA im Licht der Satzvervollständigung:
 "Die Nachmittage in der Schule finde ich meistens..."



Satzvervollständigung ³	
Beispiele mit zustimmender Tendenz im Wortlaut	Beispiele mit ablehnender Tendenz im Wortlaut
„ich finde sie toll, weil da sehr viele Spiele sind“	„nicht so schön, weil wir nich so oft rausgehen wie die kleinen“
„gut, weil ich da Turnen kann“	„doof, weil die Betreuung zu langweilich ist“
„weil wir da Fußball spielen“	„schlecht, weil die Kinder zickich sind“
„weil ich da Computer spiele“	„doof, weil es langweilig ist, und ich muss bis 16.00 da bleiben“
„lustig, weil schparsmacht“ [Spaß macht]	„doof, weil es laut und kriege orenschmerzen“

nicht“). Dies wird bestätigt durch die Ergebnisse der Satzvervollständigung „Die Nachmittage in der Schule finde ich meistens ...“ (vgl. Schaubild 1). Hier wählen 52% eine positive Satzvervollständigung und begründen dies entweder allgemein mit „macht Spaß“ oder mit den Spielmöglichkeiten. Bei 45% muss die gewählte Satzvervollständigung als eher negativ bewertet werden, was vorwiegend mit Äußerungen in Richtung Langeweile begründet wird.

Wenn sie es sich aussuchen könnten, wären immerhin auch 62% der OGATA-Kinder nachmittags lieber zuhause (HATA: 83%). Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, desto mehr vermissen sie ihre Familie. Und:

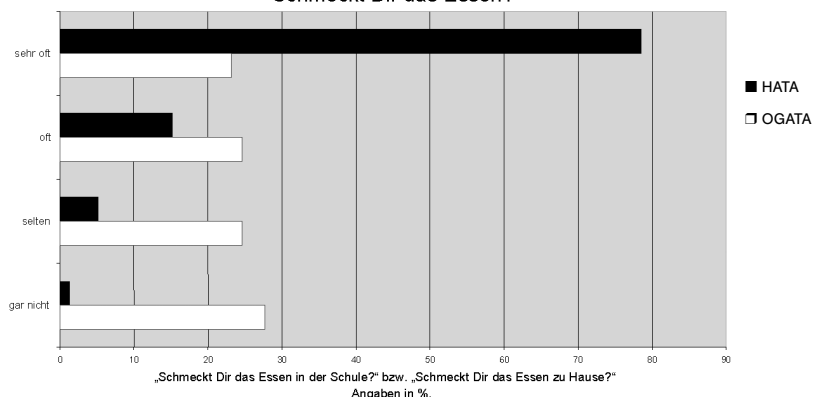
Nur 10% der HATA-Kinder geben an, dass sie gerne in die OGATA wechseln würden.

Auf die ausdrückliche Aufforderung, Dinge zu benennen, die ihnen an der OGATA missfallen, reagiert ein Großteil der OGATA-Kinder mit dem Hinweis auf die *Problematik des Mittagessens*: Kritik am Essen wird von 30% genannt. Dieser Befund könnte durchaus positiv gedeutet werden. Erstens wird deutlich, dass die sonstigen Kritikpunkte eher punktuell auftreten – also nicht durch strukturelle Probleme in der Anlage der OGATA insgesamt begründet zu sein scheinen. Zweitens dürfte dieses Problem – so ernst man es auch tatsächlich nehmen sollte – mit vergleichsweise einfachen Mitteln aus der Welt zu schaffen sein. Dass hier kein kleines – natürlich von den meisten Schulen auch längst identifiziertes – Problem liegt, zeigt sich darin, dass nur knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (48%) angeben, dass das Essen schmeckt („sehr oft“ bzw. „oft“) oder nur 59% beim Essen satt werden („sehr oft“ bzw. „oft“)⁴ (vgl. Schaubilder 2 und 3). Offenbar bleibt ein Teil der Kinder hungrig – worauf zum Zeitpunkt unserer Erhebung eine Schule mit

Schaubild 2

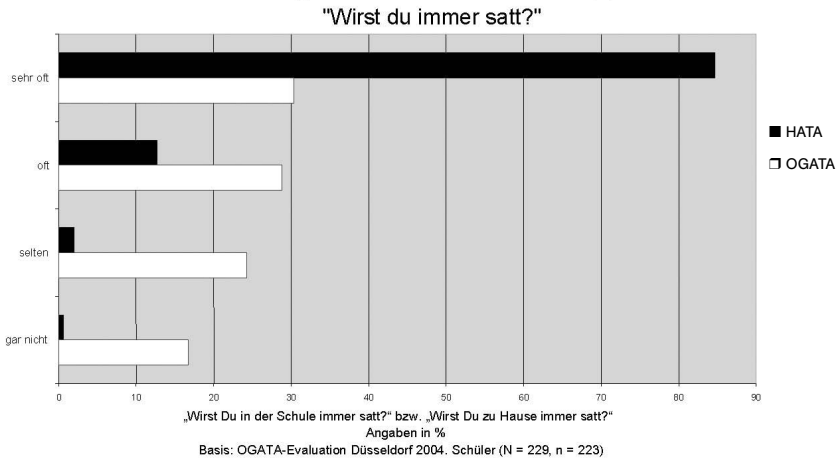
Das Mittagessen im Urteil der Kinder (1):

„Schmeckt Dir das Essen?“



Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. Schüler (N = 229, n = 223)

Schaubild 3 Das Mittagessen im Urteil der Kinder (2):



dem zusätzlichen und auch außerhalb der Essenszeiten verfügbaren Angebot von frischem Obst und Salaten reagiert hat. An einzelnen Schulen kommt es teilweise zu Disziplininkonflikten auf Kosten des warmen Mittagessens: Gegessen wird erst, wenn die Kinder sich leise und gesittet verhalten – was offenbar häufig erst dann der Fall ist, wenn das Essen bereits kalt ist. Manchmal fehlt wegen nachfolgender Angebote dann die Zeit, das Essen in Ruhe einzunehmen.

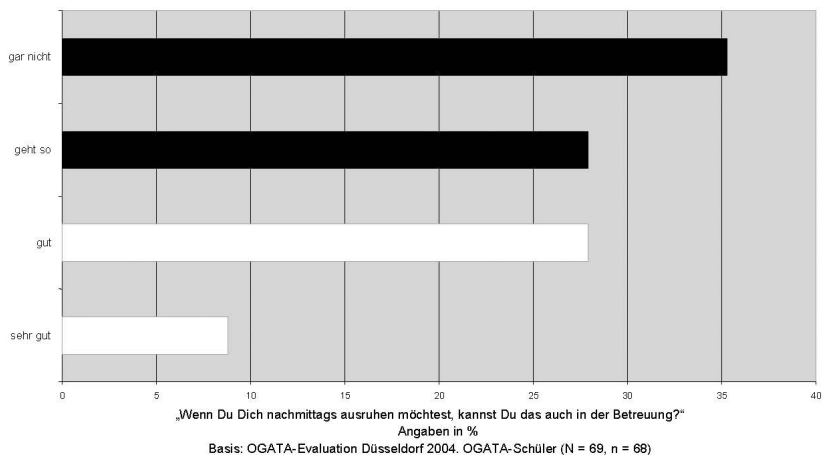
Neben dem Mittagessen stellen *fehlende Ruhemöglichkeiten* einen Problembereich dar (vgl. Schaubild 4). Auch wenn man die Angaben der OGATA-Kinder hierzu (nur 37% geben an, sich „sehr gut“ bzw. „gut“ ausruhen zu können) sicher nicht überbewerten darf – Kinder sind sich nicht immer über ihr Ruhebedürfnis im Klaren – ist die Möglichkeit, sich in ruhiger Atmosphäre zurückzuziehen angesichts der langen OGATA-Vor- und Nachmittage sicher grundlegend. Ein Indiz hierfür liefern die Berichte mancher Kinder, dass sie sich nach der OGATA regelrecht „kaputt“ fühlen.

Dass die Vor- und Nachmittagskonzepte noch nicht optimal aufeinander abgestimmt sind, zeigt sich nicht zuletzt in der nicht immer problemlosen Hausaufgabenbetreuung:

31% der OGATA-Kinder geben an, dass sie zu Hause oft noch Schulaufgaben erledigen müssen.

Ein interessantes Ergebnis im Zusammenhang mit der Hausaufgabenproblematik stellt der Befund dar, dass die Angaben der OGATA-Kinder und der HATA-Kinder hinsichtlich der Dauer ihrer Hausaufgabenenerledigung weitgehend übereinstimmen (vgl. Schaubild 5): In beiden Gruppen gibt nur ca. jedes zehnte Kind an, dass es mehr als die vorgegebenen 60 Minuten braucht. Wenn dennoch fast jedes dritte

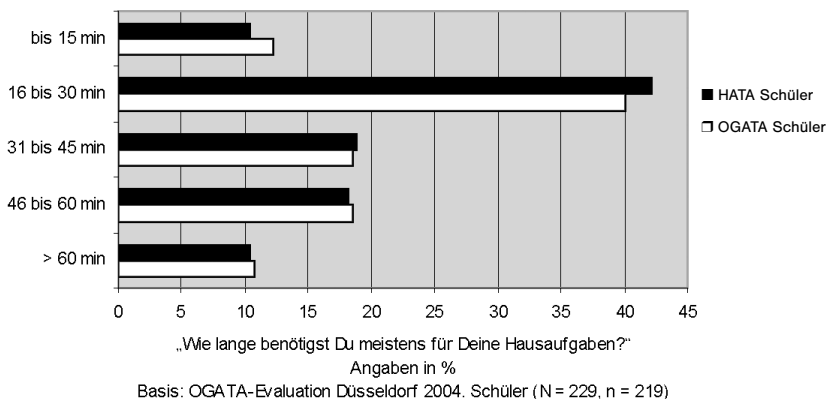
Schaubild 4 Genügend Möglichkeiten zum Ausruhen?



OGATA-Kind zu Hause noch Schulaufgaben machen muss, heißt das, dass entweder die im Nachmittagsprogramm zur Verfügung stehende Zeit zu knapp bemessen ist – oder dass sie nicht effizient zur Erledigung der Hausaufgaben eingesetzt wird.

Schaubild 5

Durchschnittlicher Zeitbedarf für die Hausaufgaben



Ein Befund, für den wirksame Abhilfe nicht unmittelbar zu haben sein dürfte, ist die Tatsache, dass manche Schüler einzelne Angebote bisweilen als Zwang empfinden – offenbar lässt sich das Freiwilligkeitsprinzip nicht immer umsetzen und ihnen werden Angebote zugewiesen. Hier können sowohl pädagogische Überle-

gungen als auch knappe Teilnehmerplätze gerade bei den beliebtesten Angeboten ursächlich sein.

Auf der Seite der positiven Befunde sticht die Sympathie für das Personal hervor:

60% der befragten OGATA-Kinder finden ihre Betreuer/innen „sehr gut“ bzw. „gut“.

Wenn es aus Schülersicht Probleme mit dem pädagogischen Nachmittagspersonal gibt, dann hauptsächlich, weil der teilweise erlebte *häufige Wechsel der Bezugspersonen* als Belastung empfunden wird. Positiv ist sicher zu verbuchen, dass vielen Kindern das Ausagieren von Bewegungsbedürfnissen ermöglicht wird. Insgesamt scheint sich das Schulklima positiv zu entwickeln, nicht zuletzt, weil Schüler/innen ihre Lehrer/innen besser kennen lernen:

61% der OGATA-Kinder berichten eine durch die OGATA verstärkte Affinität zur Schule.

Vergleicht man die Beliebtheit der Angebote, erhalten *Sport, insbesondere Fußball, Tanzen/Ballett und Schwimmen gute und sehr gute Bewertungen*. Als Wunsch-AGs liegen diese Angebote deutlich vorne. Musikalische und Kreativitätsangebote erhalten im Schnitt ebenfalls positive Bewertungen – wenngleich auf niedrigerem Niveau. Es fällt auf, dass Jungen beim Musikangebot stark unterrepräsentiert sind.

Eher undramatisch stellen sich die Befunde zur Veränderung von Freundschaften und zum veränderten Freizeitverhalten dar, wie sie der OGATA-Besuch naturgemäß mit sich bringt. Freundschaftsbezüge zu Kindern, die nicht an der OGATA teilnehmen, werden dünner oder verlieren sich ganz. Dies wird aber durch den Gewinn zahlreicher neuer Freundinnen und Freunde mehr als kompensiert.

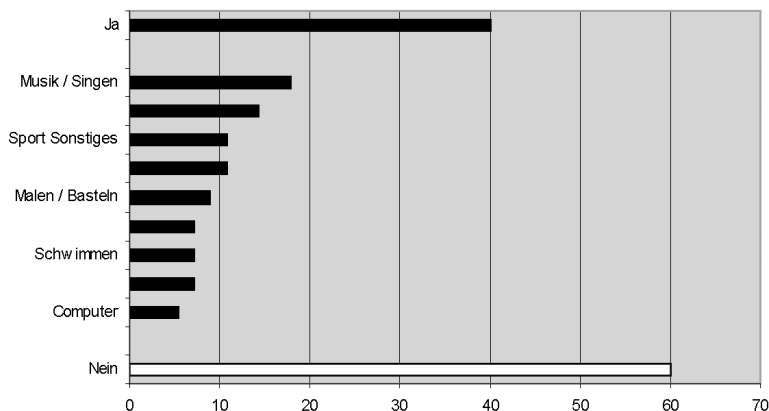
Eine Sorge, die vor allem von Seiten der Sportvereine und Musikschulen mit der Einführung der Ganztags schulangebote verbunden wurde, betrifft die Konkurrenzsituation, in die ihre Angebote zu den neuen OGATA-Angeboten möglicherweise geraten. Der Besuch von Sportvereinen liegt bei den OGATA-Kindern mit 36% deutlich unterhalb der vom Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (2005) als Durchschnittswert für die 8-9-Jährigen in der BRD ermittelten Größenordnung (60%), das Spielen eines Musikinstruments mit 36% ungefähr auf Durchschnittsniveau (41%).

Nach eigenen Angaben mussten 12% der befragten Kinder⁵ den Besuch von Sportvereinen oder Musikunterricht aufgrund des OGATA-Besuchs aufgeben. Dem steht gegenüber, dass viele Kinder – nämlich immerhin 47% – nach eigener Einschätzung für ihre Freizeit von Anregungen der OGATA profitiert haben.

Auch hier bestätigt die OGATA-Elternbefragung mit 40% die Größenordnung der Kinderbefragung. Die Eltern nennen insbesondere musikalische und sportliche Anregungen, an die von den Kindern nun auch außerhalb der OGATA angeknüpft wird (vgl. Schaubild 7).

Aus den Befunden der qualitativen Interviews kann eine weitere mit dem IZBB-

**Schaubild 6 Übernahme von OGATA-Aktivitäten (z.B. Hobbies)
in die private Freizeitgestaltung**



“Hat Ihr Kind in den Nachmittagsangeboten etwas kennengelernt, vielleicht ein neues Hobby, womit es sich nun auch außerhalb der Schule beschäftigt? Falls ja, was ist das?”

Angaben in %

Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. OGATA-Eltern

(N = 155, n [„ja“/„nein“] = 142, n [„und zwar“] = 56)

bzw. OGATA-Projekt verbundene Hoffnung bestätigt werden: *Insbesondere Kinder, die über mangelnde Elternfürsorge berichten, erleben die OGATA als Bereicherung.*

Auch der Vergleich der Stichproben der OGATA- und HATA-Kinder (= Halbtags-Kinder) bestätigt, dass mit dem Ganztagsangebot vor allem Kinder erreicht werden, die mit den bisherigen sportlichen und musischen Angeboten offenbar deutlich weniger erreicht wurden:

Die Prozentzahl der Sportvereinsaktiven bei den HATA-Kindern liegt mit 65% deutlich über dem Wert der OGATA-Kinder (36%) und der Anteil derer, die ein Musikinstrument spielen, liegt bei den HATA-Kindern ebenfalls etwas höher: 43% (OGATA: 36%) spielen ein Instrument.

Als Fazit zur befürchteten Konkurrenzsituation OGATA vs. Sportvereine und Musikschulen kann also festgehalten werden, dass die OGATA vor allem die Kinder erreicht, die bislang in deutlich geringerem Maße musische und sportliche Angebote wahrnehmen konnten. D.h. dass eine Intensivierung der kulturellen, kreativen, musischen und bewegungsbezogenen Aspekte von Bildung gelungen ist und die intendierte kompensatorische Wirkung tatsächlich erzielt wird.

Etwas mehr als die Hälfte der HATA-Schüler wurde von ihren Eltern gefragt, ob sie die OGATA besuchen wollen. Fragt man die HATA-Kinder, welches Bild sie vom

Ganztagszuschulangebot haben, dann assoziieren sie Hausaufgabenbetreuung (41%), Spielen (30%), AGs (20%) und ein Mittagessen (16%) – wobei die Vorstellungen vage bleiben. Positiv werden Sportangebote (22%), Spielen (21%) und AGs (19%) wahrgenommen. Explizit negative Erwartungen beziehen sich auf die lange Dauer (27%), auf das gesamte Arrangement (13%) und das Essen (12%).

Immerhin 10% der von uns befragten HATA-Schülerinnen und Schüler würden gerne in die OGATA wechseln⁶ – z.B. weil Freundinnen und Freunde dort sind, wegen der Spiel- und Sportmöglichkeiten und sogar das „leckere Essen“ wird genannt. Folgt man den Antworten der befragten HATA-Eltern, dann hat sogar jedes fünfte Kind den Wunsch, die OGATA zu besuchen.

Allerdings: 83% der befragten HATA-Kinder möchten explizit nicht wechseln, weil sie glauben, sich alles in allem zuhause wohler zu fühlen, weil sie dort mehr Gestaltungsfreiheiten haben und auch die gewohnten Nachmittagsbeschäftigungen (Hobbys/Haustiere) werden als Gründe genannt. Hier äußert sich wohl in der Hauptsache eine „allgemein menschliche“ Beharrungstendenz: Warum soll man eine zufriedenstellende Situation für eine mit Ungewissheiten verbundene Veränderung aufgeben?

3.2 ... aus der Elternperspektive

78% der Eltern von OGATA-Kindern geben an, dass ihr Kind die OGATA gerne besucht.

Positiv wird von diesen Eltern auf die Qualität der Betreuung und die Vielfalt der AGs (je 20%) sowie auf die Hausaufgabenbetreuung (14%) hingewiesen. „Für mich ist das die zweite Mutter, wenn ich nicht da bin“, – dieses Zitat offenbart nicht nur Zufriedenheit, sondern bringt gleichfalls hochgespannte Erwartungen zum Ausdruck. Die Motive für die Anmeldung ihrer Kinder (vgl. Schaubild 7) liegen für die Eltern vor allem in den Spielmöglichkeiten (78%)⁷, der Möglichkeit zur Berufstätigkeit (59%) und der guten Nachmittagsbetreuung (50%). Für ausländische Eltern wird auf den Aspekt des *intensivierten und häufigeren Kontakts mit deutschen Kindern* hingewiesen, weil – so im O-Ton – „Zuhause kann er nicht viel lernen“. Die Entscheidung für die Teilnahme oder Nichtteilnahme am OGATA-Angebot liegt erwartungsgemäß weitgehend bei den Eltern – wobei immerhin von zwei Dritteln der Schüler/innen angegeben wird, dass sie von ihren Eltern gefragt wurden, ob sie teilnehmen möchten.

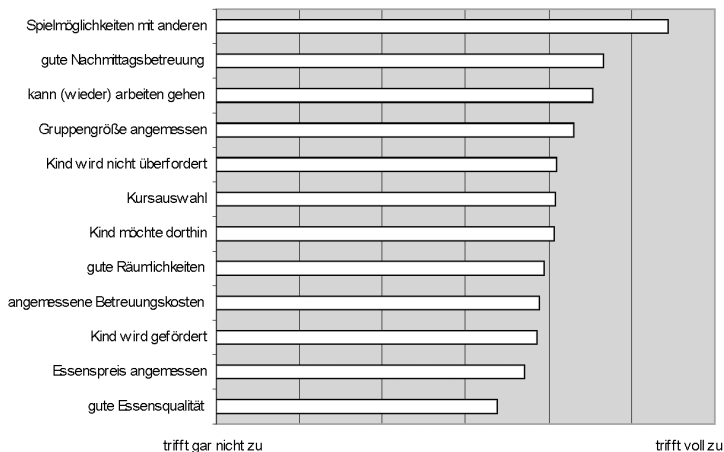
HATA-Eltern sehen in der OGATA vor allem ein Betreuungsangebot (27%) und eine sinnvolle Freizeitgestaltung mit AGs (25%). Nur jeder Zehnte äußert sich dezidiert ablehnend.

53% der HATA-Eltern können sich vorstellen, dass auch ihr Kind von einer der angebotenen AGs profitieren könnte.

Dass sie ihr Kind dennoch nicht anmelden, begründen diese Eltern hauptsächlich

Schaubild 7

OGATA-Eltern: Anmeldegründe

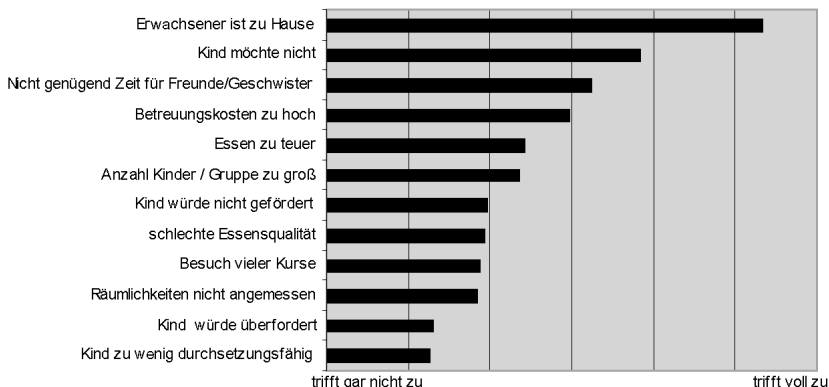


Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. OGATA-Eltern (N = 155, n = 108)

damit, dass kein Bedarf vorliege, weil ein Elternteil zuhause sei (81%). Dass das Kind selbst den Besuch ablehnen würde, geben 48% an. Als weitere Hinderungsgründe (vgl. Schaubild 8) werden genannt: die starren Betreuungszeiten (11%), die zu lange Dauer (9%) und die Kosten (8%).

Schaubild 8

HATA-Eltern: Nicht-Anmeldegründe

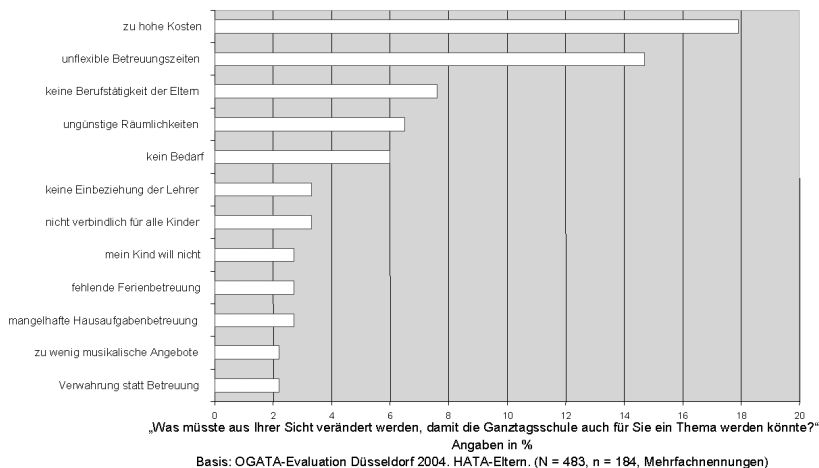


Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. HATA-Eltern (N = 483, n = 237)

Noch deutlicher werden die Barrieren, die Eltern hindern, ihr Kind für die OGATA anzumelden, durch die Frage danach, was sich ändern müsste, damit der OGATA-Besuch als Option eventuell in Betracht gezogen würde (vgl. Schaubild 9):

Schaubild 9

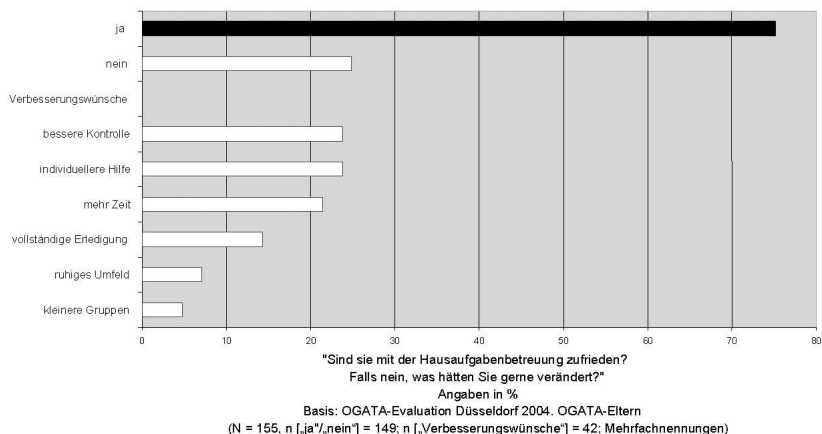
Warum ich mein Kind nicht zur OGATA anmelde



Verbesserungswünsche der OGATA-Eltern gehen in Richtung auf mehr Förderung (10%) und Nachmittagsunterricht (10%) bzw. einer stärkeren Integration von Vor- und Nachmittag.

Die Problembereiche aus Elternsicht liegen in der Hausaufgabenbetreuung (25%), beim Essen (15%) sowie in den in der OGATA erlebten Aggressionen (9%) oder dem häufigen Mitarbeiter/innen/wechsel (9%). Die Unzufriedenheit mit der

Schaubild 10

Zufriedenheit der Eltern
mit der Hausaufgabenbetreuung

Hausaufgabenbetreuung verweist auf den Wunsch der Eltern nach einer stärkeren Kontrolle und einer kompetenteren Hilfestellung.

Auch dass 26% der Schülerinnen und Schüler in der Nachmittagsbetreuung mit ihren Hausaufgaben „sehr oft“ bzw. „oft“ nicht fertig werden und diese spätnachmittags oder abends Zuhause vervollständigen müssen, wird als Problem benannt.

Dass das Hausaufgabenproblem nicht auf die OGATA begrenzt ist, wird aus den Antworten der HATA-Eltern ersichtlich: Nach ihren Erfahrungen sind in den Klassen 1 und 2 nur 61% der Kinder nach 30 min mit allen Hausaufgaben fertig. Und in den Klassen 3 und 4 sind immerhin 11% länger als 60 min mit ihren Hausaufgaben befasst. Nichtsdestotrotz äußern sich drei von vier Eltern zufrieden mit der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der Ganztagsgestaltung – angesichts des grundsätzlich noch immer ungelösten schulischen Hausaufgabenproblems keine schlechte Bilanz! Wenn Eltern Kritik an der Hausaufgabenbetreuung äußern (vgl. Schaubild 10), dann zumeist in Richtung auf stärkere Kontrollen und gezieltere individuelle Hilfestellungen.

In Kontakt mit den Nachmittags-Betreuerinnen und -Betreuern steht nur ungefähr die Hälfte der OGATA-Eltern (42%: „selten“ bzw. „gar nicht“) – ohne dass dies als größeres Problem wahrgenommen wird. Artikuliert wird dagegen der Wunsch nach mehr Informationen, z.B. auf Elternabenden, zum OGATA-Angebot. Von einer Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung der Eltern kann indessen nicht ausgegangen werden.

Hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen zeigen sich die Eltern (84%) weitgehend zufrieden. Die Betreuungszeiten werden von 85% als ausreichend eingestuft – allerdings bestehen vereinzelte Wünsche, die Betreuung generell bis 17 Uhr und auch freitags bis 16 oder 17 Uhr auszudehnen.

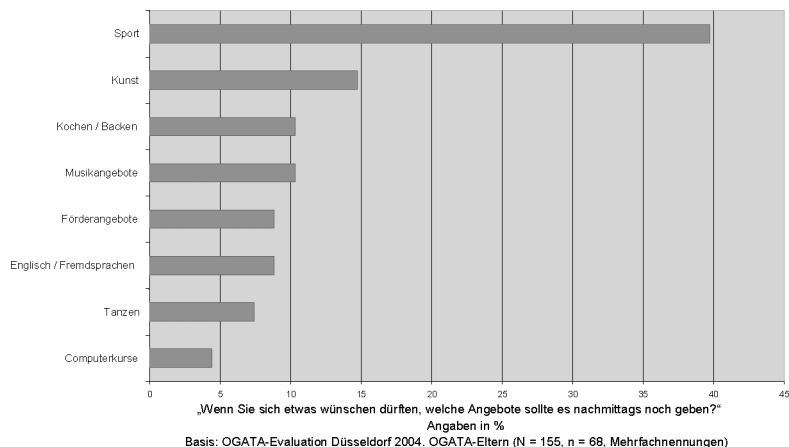
Die Attraktivität der verschiedenen Angebote wird von den OGATA-Eltern ähnlich wie von den Schülerinnen und Schülern bewertet, wenngleich die Vorrangstellung für Sportangebote (allgemein) mit 36% und Schwimmen (30%) nicht ganz so ausgeprägt auftritt. Musikangebote und Computerangebote folgen mit je 16%. Dass die Attraktivität von Angeboten im sportlichen Bereich weit vor allen anderen steht (vgl. Schaubild 11), wird noch einmal unterstrichen durch die Antworten auf die Frage, welche Angebote zusätzlich bereit gestellt werden sollten:

Zu denken gibt, dass 22% der OGATA-Eltern zum Zeitpunkt der Befragung angeben, dass sie ihr Kind aus der OGATA abmelden wollen

– und dabei sind diejenigen, bei denen ein Schulwechsel ohnehin bevorsteht, bereits herausgerechnet. Hauptgrund ist dabei, dass „mein Kind nicht mehr möchte“. Als problematisch erleben die Eltern die *fehlende Möglichkeit zur Berücksichtigung individueller Bedürfnisse*, wie z.B. das Bedürfnis nach Ruhe. Zum Teil wird *die Angebotsvielfalt als Stressfaktor* wahrgenommen: Die Parallelität der unterschiedlichsten Angebote mit den damit einhergehenden Entscheidungszwängen, den beständig neuen Gruppenkonstellationen und der Unruhe („ständiges Kommen und Gehen“) wird als starke Belastung für die Kinder wahrgenommen.

Schaubild 11

Eltern-Wünsche nach zusätzlichen Angeboten



Ein großer Teil der Eltern hatte bereits Erfahrungen mit anderen Betreuungsangeboten: Denn immerhin 39% der OGATA-Eltern geben an, dass ihre Kinder aus einem anderen Betreuungsangebot in die OGATA gewechselt haben.

Das Schulklima an den Grundschulen mit OGATA-Angebot wird von allen Eltern als überwiegend angenehm, gut oder freundlich eingeschätzt – allerdings werden in den mündlichen Interviews häufiger deutlich kritischere Bewertungen vorgenommen.

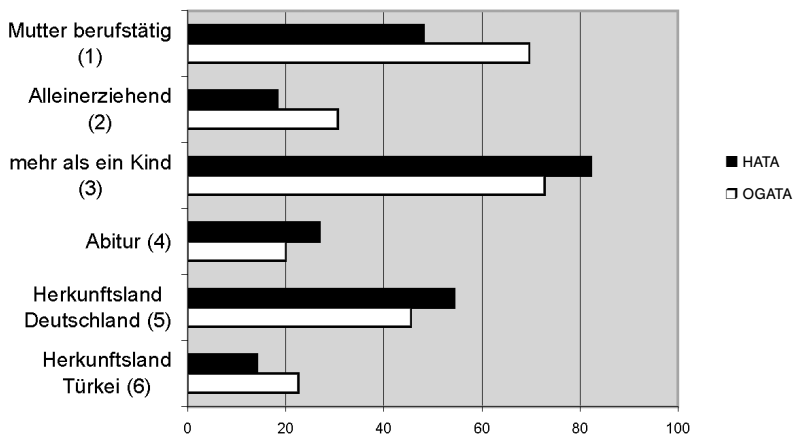
Das Lehrpersonal wird dabei durchweg eher positiv, der Zustand der Räumlichkeiten, insbesondere der Toiletten, sowie die Ausstattung der Schule eher negativ wahrgenommen.

Hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale zeigen sich zwischen den OGATA- und den HATA-Familien einige charakteristische Unterschiede (vgl. Schaubild 12): Während sich OGATA- und HATA-Väter hinsichtlich des Merkmals Berufstätigkeit nicht unterscheiden, *sind berufstätige Mütter bei den OGATA-Kindern mit 70% (gegenüber 48% bei den HATA-Kindern) stärker vertreten. Die Gruppe der Alleinerziehenden in der OGATA-Teilstichprobe ist erwartungskonform größer (31% vs. 18%).*

Auch die Auswertung der von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllten Fragebögen (vgl. Schaubild 13) bestätigt, dass mit den neuen Ganztagsangeboten offenbar tatsächlich stärker ausländische Kinder erreicht werden:

Der Anteil ausländischer Elternteile liegt bei den HATA-Kindern leicht unter 50%, bei den OGATA-Kindern etwas darüber. Dementsprechend liegt der Anteil der Familien, in denen kein Elternteil deutsch mit den Kindern spricht, bei OGATA-Kindern etwas höher (21% vs. 15%).

Schaubild 12 **Zur Soziodemographie der Elternstichprobe**



„Sind Sie berufstätig?“, „Sind Sie alleinerziehend?“, „Haben Sie noch weitere Kinder?“, „Welchen Schulabschluss haben Sie?“, „Aus welchem Land stammen Sie?“

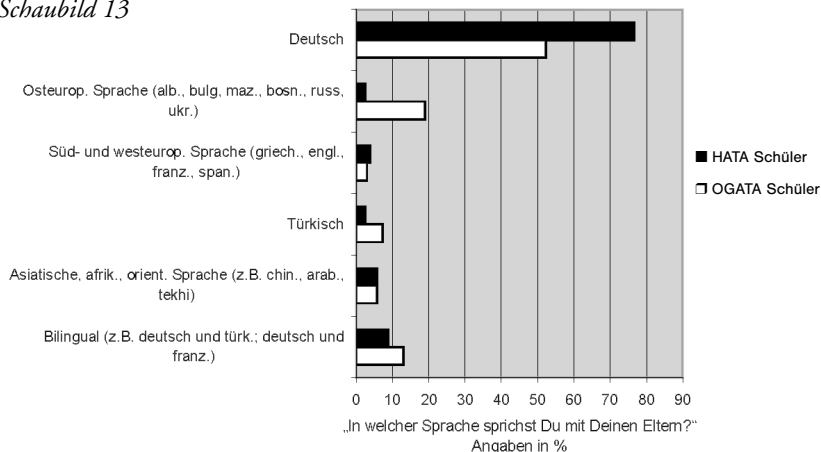
Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. Eltern

Angaben in %

(N = 638, n 1 Mütter = 613, n 2 = 605, n 3 = 613, n 4 Mütter = 590, n 4 Väter = 556, n 5/6 Mütter = 574, n 5/6 Väter = 563)

Häusliche Umgangssprache

Schaubild 13



Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. Schüler (N = 229, n = 227)

3.3 ... aus der Lehrerperspektive

Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer hält die Ganztagsgrundschule für eine sinnvolle, zeitgemäße und gesellschaftlich erforderliche Einrichtung.

Der Grundgedanke wird von den meisten bejaht – nur wenige formulieren dezidiert ablehnende Positionen. Die spontanen Assoziationen der Lehrer/innen gehen in Richtung Vielfalt der Angebote (78%), zuverlässige Betreuung (22%) und Mittagessen (4%). Als positiv werden das gezielte Angebot (45%) und der mit dem OGATA-Besuch verbundene geregelte Tagesablauf (23%) bewertet. Problemfelder werden in der Raumsituation (zu wenig Räume: 26%) und der fehlenden Integration von schulischem Vor- und Nachmittag (19%), in der Hausaufgabenbetreuung (15%) sowie in einer Überforderungssituation für einen Teil der Kinder gesehen.

Eine Intensivierung des Kontaktes zwischen Lehrern und außerschulischen Betreuern und Pädagogen wird gewünscht – wobei als Barriere vor allem die fehlende zeitliche Überschneidung der Arbeitszeiten wahrgenommen wird. Wenn die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der OGATA Funktionen übernommen haben, dann zu meist in der Hausaufgabenbetreuung (52%) oder der OGATA-Steuerungsgruppe (24%). Als besonders gelungenes Beispiel der Kooperation wird auf die teilweise vorhandene multiprofessionelle Steuerungsgruppe verwiesen. Die Einbeziehung und Einbindung der Eltern ins schulische Geschehen müsste aus Sicht der Lehrer/innen intensiviert werden.

Von ca. einem Drittel der befragten Lehrer wird die Situation der Hausaufgabenbetreuung als nicht zufriedenstellend erlebt:

Man formuliert den Wunsch nach einer stärkeren Fördermöglichkeit, nach kleineren Gruppen – was natürlich nur mit mehr Personal zu realisieren wäre. Es wird z.T. von Konflikten mit OGATA-Eltern berichtet, wenn deren Kinder die Hausaufgaben in der Schule nicht vollständig erledigt haben.

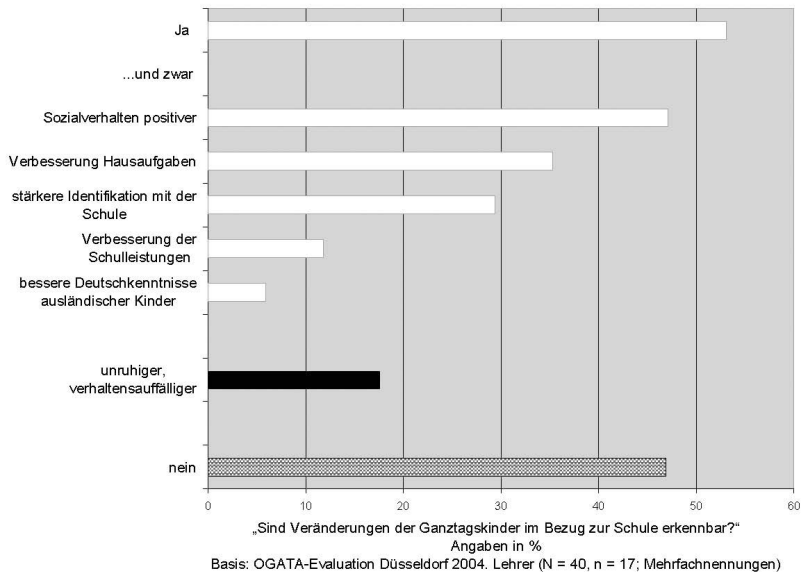
Andere gelegentlich angesprochene *Problem Bereiche* der OGATA aus Lehrerperspektive sind die lange Dauer des Schultags, das Fehlen kontinuierlich und verlässlich verfügbarer Bezugspersonen sowie Unzulänglichkeiten in der räumlichen Ausstattung (z.B. Ruheräume).

Das *OGATA-Personal* wird von Lehrerinnen und Lehrern als grundsätzlich passabel bewertet – allerdings kommt gelegentlich auch eine gewisse Nachsicht oder gar Herablassung zum Ausdruck: „Die GfB⁸-Kräfte sind prima – wenn man Glück hat. Aber sie sind natürlich überhaupt nicht ausgebildet für den qualifizierten Umgang mit Kindern.“

Die pädagogischen Erträge der OGATA werden insgesamt positiv wahrgenommen.

In der mehrheitlichen Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer wirkt der OGATA-Besuch auf ein partnerschaftlicheres Verhalten der Schüler untereinander hin. Im Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule sehen die Lehrer/innen

Schaubild 14

Veränderungen der OGATA-Kinder im Bezug zur Schule
im Urteil der Lehrer

Veränderungen (vgl. Schaubild 14): ein positiveres Sozialverhalten (47%), eine Verbesserung der Hausaufgaben erledigung (35%), eine stärkere Identifikation mit der Schule (29%).

Allerdings steht diesen positiven OGATA-bedingten Veränderungen die Beobachtung gegenüber, dass die *OGATA-Kinder unruhiger und verhaltensauffälliger* geworden seien (18%). Eine Veränderung der Klassenstrukturen – etwa durch den Gegensatz OGATA-Kinder vs. HATA-Kinder – wird nicht gesehen.

Ein (fiktives) eigenes Kind würden etwas mehr als die Hälfte (56%) für die OGATA anmelden – wobei sich einmal mehr die Bewertungsfrage stellt: „immerhin 56%“ oder „nur 56%“?

Bei den *Ablehnungsgründen* stehen die fehlenden Ruhemöglichkeiten, die Beobachtung, dass das Konzept noch nicht ausgereift sei und die grundsätzliche Einstellung im Vordergrund, dass die Erziehung in der Familie gegenüber institutionellen Angeboten – sofern die Wahlmöglichkeit gegeben ist – letztlich immer überlegen sei.

3.4 ... aus der Perspektive des außerschulischen OGATA-Personals

Ähnlich wie in der Lehrerstichprobe würde auch hier knapp über die Hälfte der Befragten (55%) ein (fiktives) eigenes Kind zur OGATA anmelden.

Darin zeigt sich exemplarisch die zweigeteilte Einstellung: einerseits trifft man auf eine grundlegend wohlwollende und *positive Grundhaltung*, die z.B. mit dem Anregungsgehalt der Angebote und der Verfügbarkeit einer guten, verlässlichen Betreuung begründet wird; andererseits aber auf Vorbehalte und Ablehnung – begründet z.B. mit Kritik an der „*Kinderaufbewahrung*“ oder dem „Abfertigen der Kinder“ ohne Rücksicht auf aktuelle und individuelle Bedürfnisse. O-Ton einer Betreuerin: „Ich hätte damals, als es angefangen hat, sofort gesagt, ich hätte mein Kind auch hingeschickt. Nur im Nachhinein, jetzt, nach einem halben oder dreiviertel Jahr stelle ich fest, dass manche Kinder völlig überfordert sind.“

Der mit der Einführung des OGATA-Programms einhergehende *Wegfall anderer bewährter Betreuungsangebote (Horte) wird bemängelt*. Weitere Kritik gilt der fehlenden Ausstattung bzw. dem Fehlen geeigneter Räumlichkeiten (40%), der personellen Unterbesetzung und dem zu engen Zeitplan an den OGATA-Nachmittagen. In engem Zusammenhang mit der Kritik an den baulichen Gegebenheiten steht der Eindruck, dass kindliche Bedürfnisse – vor allem das Bedürfnis nach Ruhe – nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt werden können. Wobei sich gerade im Punkt Fortschritt der Umbauten die Situation in den einzelnen Schulen stark unterscheidet: Wo die Um- oder Anbauten zum Zeitpunkt der Befragung bereits genutzt werden konnten, wird das als stark positives Moment erlebt.

Als *pädagogische Erträge* verbuchen die außerschulischen Mitarbeiter/innen vor allem die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, der Gruppendynamik und den enger gewordenen Kontakt der Kinder zur Schule.

Obwohl 83% von regelmäßigen Kontakten (mind. 1 mal pro Woche bzw. täglich) mit Lehrer/inne/n berichten, wird – wiederum spiegelbildlich zur Lehrerstichprobe – eine *intensivere Kooperation mit den Schulen gewünscht* (50%), eine stärkere Einbeziehung ins schulische Geschehen z.B. Teilnahme an Lehrerkonferenzen, Gesprächen mit Klassenlehrer/inne/n.

Die Atmosphäre an den Schulen wird größtenteils als kooperativ, aufgeschlossen, freundlich, ja freundschaftlich und harmonisch erlebt.

Wo ein besonders angenehmes Klima herrscht, wo auch einmal eine Tasse Kaffee gemeinsam mit Lehrer/inne/n getrunken wird, kommt man gerne auch einmal etwas früher um Informationen auszutauschen.

Körperliche Gewalt ist – übrigens genauso wie in der Lehrerstichprobe – kein Thema, obgleich natürlich Raufereien und verbale Übergriffe häufiger beobachtet werden. Anders als in der Lehrerstichprobe wird von Seiten der außerschulischen Mitarbeiter keine stärkere Einbeziehung der Eltern gewünscht.

3.5 ... aus der Perspektive der einzelnen Schulen

Ohne eine gründliche Analyse der Einzugsgebiete und eine Berücksichtigung der teilweise sehr unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Schülerschaft sind

Aussagen auf der Ebene der Einzelschule problematisch. Eine solche umfassende Analyse konnte im Rahmen des OGATA-Evaluationsprojektes nicht vorgenommen werden. Jenseits dieser Einschränkung lässt die Erhebung und lassen auch die eher beiläufigen Beobachtungen vor Ort den Schluss zu, dass die Art und Weise, wie die Ganztagsidee in die Praxis umgesetzt wird, doch große Unterschiede aufweist. Schulen, an denen man den Eindruck gewinnt, dass von der Schulleitung über die Lehrkräfte bis zu den Nachmittagsbetreuern ein gemeinsames Projekt verwirklicht wird, stehen auf der einen Seite. Dass dabei immer wieder neue, unerwartete Stolpersteine auf den unterschiedlichsten Ebenen durch kooperative Anstrengungen aus dem Weg geräumt werden müssen und auch eine Portion Improvisationstalent gefragt ist, wird an diesen Schulen als positive Herausforderung erlebt. Auf der anderen Seite stehen Schulen, in denen es bisweilen so aussieht, als ob Schulleitung, Lehrer/innen und Nachmittagspersonal eher nebeneinander her – und manchmal sogar gegeneinander – arbeiten. Insbesondere an einer der beteiligten Grundschulen wirken sich derartige „atmosphärische Störungen“ auf allen Ebenen und bis hinein in die Resultate des Stolperwörter-Tests aus, wie im Kapitel über die schulspezifischen Besonderheiten nachzulesen ist.

4. Resümee: Erträge und Probleme

Zu Beginn der Evaluation wurden die Forschungsfragen fünf relevanten Dimensionen (s.o.) zugeordnet. Die folgende Darstellung zentraler Befunde will diese Kernfragen auf Basis der erhobenen Befunde und Beobachtungen in einer knappen Zusammenfassung beantworten.

Akzeptanz

- Werden alle Angebote gleich gut angenommen?
- Woraus resultieren Unterschiede in der Akzeptanz?
- Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Akzeptanz?

Es gibt ein deutliches Gefälle in der Beliebtheit der Angebote. Ganz oben auf der Beliebtheitskala stehen Sport- und Bewegungsangebote, die offenbar nicht nur dem natürlichen Bewegungsdrang der Grundschulkinder entsprechen, sondern als Gegengewicht zum schulischen „Stillsitzenmüssen“ positiv erlebt werden.

Die Vorlieben der Jungen und Mädchen differieren in erwartbarer Weise: Jungs bevorzugen stärker Sport und Bewegung, Mädchen Musik, Kultur und Kreativität. Die Bereitstellung eines zu vielfältigen Angebots kann als Stressor wirken. Andererseits sollten attraktive Angebote (z.B. Zirkus, Akrobatik, Schwimmen) allen interessierten Kinder offen stehen. Eltern und Lehrer betonen die Notwendigkeit zusätzlicher schulischer Förderung im engeren Sinne.

Organisation

- Welche Stärken und Schwächen zeigen sich in den Kooperationen, den Abläufen und Verzahnungen (räumlich, personell, Verantwortlichkeiten)?
- Welche Verbesserungsmöglichkeiten werden erkennbar?
- Wie verläuft die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Partnern?
- Lassen sich Qualitätskriterien für die Gestaltung von Angeboten und die Auswahl von Kooperationspartnern ableiten?

Die räumliche Situation ist noch nicht an allen Schulen zufriedenstellend – aber bereits überall laufen diesbezügliche Planungen. Besonders das Fehlen von Ruhezeiten wird bemängelt. Die produktive Umsetzung der Ganztagsintentionen – jenseits einer verlässlichen Aufbewahrung der Kinder – hängt ganz entscheidend davon ab, inwieweit ein regelmäßiger, konstruktiver Austausch „auf Augenhöhe“ zwischen dem pädagogischen Nachmittags- und Vormittagspersonal institutionalisiert ist. Teilweise fehlt die Wertschätzung gegenüber dem Nachmittagspersonal („nur junge Dinger, die eh keine Ahnung haben“).

Die umfassende Information und engmaschige Einbeziehung aller am Schulgeschehen verantwortlich beteiligten Personen ist noch nicht überall optimal gewährleistet. Zur besseren Abstimmung des Vor- und Nachmittagsgeschehens sind mehr oder weniger formalisierte Informationswege sinnvoll: z.B. kurze „Übergabeprotokolle“ – auch in mündlicher Form; Hausaufgabenordner, in die von den Lehrern die Hausaufgaben abgelegt werden; eine gemeinsame Tasse Kaffee. Informelle Aktivitäten wie Grillfeste oder eine Kaffeeküche fördern den Austausch.

Die personelle Kontinuität des Personals in der Betreuung und bei den Angeboten ist ein wichtiges Qualitätskriterium. Das Mittagessen erweist sich vielfach als Problem: Qualität und geschmackliche Akzeptanz des Essens sowie die begleitenden bzw. vorbereitenden pädagogischen Maßnahmen erscheinen meist verbesserungsbedürftig.

Für die Entwicklung eines Katalogs von Qualitätskriterien oder die weitergehende Schaffung einer Akkreditierungsstelle für Ganztagsangebote ist auf den Vergleich einzelner Angebote fokussierte Forschung erforderlich. Schematisierte Vorgaben, die den Gestaltungsspielraum der Schulen in der Auswahl ihrer Kooperationspartner einengen, scheinen eher kontraproduktiv. Gerade engagierte Einzelpersonen mit spezifischen Qualifikationen und Kompetenzen würden durch aufwendige Qualitätstestierungspflichten vor möglicherweise unüberwindliche Barrieren gestellt.

Pädagogische Erträge

- Gibt es Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder?
- Verändert sich der Bezug der Kinder zur Schule?
- Lassen sich Verbesserungen der Lernerfolge feststellen?

- Gibt es Unterschiede im Leistungsstand zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Kindern, zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Klassen bzw. Schulen?

Von einer Verbesserung des Umgangs der Kinder untereinander und zwischen Schülern und Lehrern wird allgemein berichtet. Der Bezug der Kinder zur Schule verstärkt sich in positiver Weise. Über verändertes Leistungsverhalten lässt die Studie allein durch die fehlende zeitliche Dimension keine Aussagen zu. Einige Pädagogen berichten über verbesserte Deutschkenntnisse ausländischer Kinder. Eine bessere Hausaufgaben erledigung mancher Kinder wird von Lehrern in Verbindung mit dem Ganztags schulbesuch gebracht. Von wenigen Beobachtern werden negative Entwicklungen wie Unruhe und Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert – und teilweise den am Nachmittag geltenden anderen Spielregeln zugeschrieben (Fußball auf dem Schulhof oder Rennen im Treppenhaus erlaubt). Die Verbundenheit der Schüler mit ihrer Schule, mit ihren Mitschülern und Lehrern hat sich nach übereinstimmender Beobachtung verbessert.

Die im Rahmen der Evaluation durchgeführte Lernstandskontrolle mit dem Instrument des sog. Stolperwörter-Tests ergibt für die Gesamtheit der beteiligten HATA- und OGATA-Schüler einen im Vergleich zur bundesdeutschen Vergleichsstichprobe unterdurchschnittlichen Leistungsstand (z.B. durchschnittlich 14 vs. 18 richtig gelöste Sätze in der ersten Klasse). Hier dürfte sich nicht zuletzt der hohe Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund auswirken. Die Ergebnisse der Einzelschulen differieren beträchtlich: Von 9 bis zu 19 richtig gelösten Sätzen reicht das Spektrum. Der Unterschied zwischen OGATA-Kindern und HATA-Kindern ist ebenfalls signifikant zuungunsten der OGATA-Kinder: 11 vs 16. Eine Reduzierung dieser – eventuell auch durch den höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der OGATA zu erklärende – Differenz durch die erhoffte kompensatorische Wirkung der OGATA wäre erst mit einer zukünftigen Wiederholung festzustellen.

Schulklima

- Welche Auswirkungen hat das Projekt auf die Schule insgesamt (Profil, Außenwahrnehmung, Anmeldezahlen etc.)?
- Wie wirkt sich das Projekt auf Schüler aus, die nicht teilnehmen?
- Gibt es Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern der teilnehmenden Kinder?

Die Möglichkeit ganztägiger Betreuung wird als grundsätzlich positiver Aspekt des Schulprofils sowohl von Eltern als auch von Lehrern wahrgenommen. Teilweise nutzen die Schulen das Ganztagsangebot auch offensiv in ihrer Außendarstellung. Die Ermittlung von Schwankungen im Elterninteresse und im Anmeldeverhalten bedürfte einer eigenen Untersuchung.

HATA-Kinder haben keine ausgeprägte Meinung zur OGATA. Sie kennen un-

gefähr Ablauf und Angebot, sind aber selten motiviert, selbst teilzunehmen. Eine Sogwirkung der OGATA-Angebote kann nicht festgestellt werden.

Der Kontakt zwischen Eltern und Schule ist z.T. intensiver, z.T. konfliktreicher geworden. Betreuer und Lehrer zeigen sich gelegentlich enttäuscht, weil sie den Eindruck gewinnen, Eltern würden ihre Kinder nur abliefern und sich damit tendenziell aus der Erziehungsverantwortung verabschieden. Angebote in Zusammenarbeit mit einem Bildungswerk für die pädagogische „Nachrüstung“ der Eltern sind an einer Schule in Vorbereitung. Einen neuralgischen Berührungspunkt stellen Umfang und Verantwortlichkeiten der Hausaufgaben dar, da diese häufig nicht vollständig in der OGATA erledigt werden.

Eltern und Familien

- Wirkt sich die Teilnahme auf das häusliche Umfeld der Kinder aus, z.B. weil Anregungen übernommen werden?
- Welche Motive sind für Eltern ausschlaggebend, ihr Kind für das offene Ganztagsangebot anzumelden?
- Wie können Eltern zur Mitwirkung motiviert werden?

Ein Drittel der Eltern berichtet über Auswirkungen in das häusliche Umfeld, wobei diese zumeist positiver Natur sind („weniger Stress“, „glücklichere Kinder“). Ein größerer Teil der Eltern und Schüler gibt an, dass OGATA-Aktivitäten in den häuslichen Alltag übernommen wurden.

Die Möglichkeit, einer Berufstätigkeit nachzugehen (59%), stellt sich in unserer Befragung als ein Grund – aber nicht als der allein ausschlaggebende dar. Spielmöglichkeiten mit anderen (78%) und verschiedene Erwartungen an zusätzliche Bildungsimpulse kommen hinzu.

Die verstärkte Mitwirkung der Eltern wird insbesondere von Schulen mit Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen kritisch gesehen, da Elterneinstellungen und Elternverhalten teilweise im Gegensatz zu den pädagogischen Prinzipien der Schulen selbst stehen. Einer selektiven Einbeziehung von Eltern in das vormittägliche Unterrichtsgeschehen (z.B. Einzelförderung, „Lesemütter“) steht ein Teil der Lehrer aufgeschlossen gegenüber.

Wobei auch hier schulspezifische Unterschiede zu berücksichtigen sind, insofern es Schulen gibt, wo die Eltern bereits vergleichsweise stark involviert sind und andere Schulen dies nicht forcieren wollen, da sie bei vielen Eltern die dafür nötigen sozialen Kompetenzen nicht voraussetzen zu können glauben.

5. Exkurs: Ein Blick auf andere Evaluationsbefunde

Obwohl die Düsseldorfer Umsetzung des Ganztagskonzeptes zu Recht eine eigene Akzentsetzung beansprucht und somit Evaluationsstudien, die auf das ganze Bundesland NRW oder gar das gesamte Bundesgebiet bezogene Ergebnisse liefern,

nur bedingt Aussagen über die Düsseldorfer Situation zulassen, ist ein Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie mit anderen OGATA/OGTS-Evaluationsstudien sinnvoll. Ein solcher Vergleich kann u.a. Anhaltspunkte liefern, welche Befunde als eher zufällig, durch eine bestimmte zeitliche Situation oder eine bestimmte Methode geprägt und welche Ergebnisse als Hinweise auf ungelöste strukturelle Probleme zu lesen sind.

Aktuell (Mitte 2005) gibt es zwei große Evaluationsvorhaben zur Ganztagsthematik, die sich in der Vorbereitungs- bzw. Pilotphase befinden. Eine auf NRW bezogene Studie hat der sog. Wissenschaftliche Kooperationsverbund NRW übernommen. Die zweite und sehr ambitionierte bundesweite Untersuchung wird unter dem Kurztitel „StEG“ (= Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, Näheres unter: <http://www.projekt-steg.de/>) vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a.M., vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), München, sowie vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Dortmund, gemeinsam durchgeführt und vom bmb+f sowie vom Europäischen Sozialfonds finanziert. Die geplante Stichprobenziehung soll ca. 500 Schulen und ca. 50.000 Schüler/innen (darunter auch 3. Klassen aus Grundschulen) aus 15 Bundesländern umfassen. Neben weiteren Elementen der Datengewinnung ist beim pädagogischen Personal der einbezogenen Schulen eine Vollerhebung geplant. Die auf drei Wellen angelegte Datenerhebung ist im Mai 2005 angelaufen und soll bis Anfang 2008 abgeschlossen werden. Naturgemäß liegen hier noch keine Ergebnisse vor.

Ein erster Bericht über die Ergebnisse der Pilotphase liegt dagegen vom Wissenschaftlichen Kooperationsverbund (WKV) unter dem Titel „Die offene Ganztagschule im Primarbereich in NRW. Ausgewählte Befunde der Pilotphase“ seit Januar 2005 vor. Der Kooperationsverbund setzt sich zusammen aus der Universität Dortmund im Forschungsverbund mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Landesinstitut für Schule (LfS), Soest, dem Institut für Soziale Arbeit (ISA), Münster, sowie dem Sozialpädagogischen Institut (SPI) der Fachhochschule Köln. Auftraggeber ist das nordrhein-westfälische Landesministerium für Schule, Jugend und Kinder. In die Erhebungen der Pilotphase einbezogen wurden 24 Schulen, 500 Elternfragebögen und 170 Interviews mit Schulleitungen, Lehrern, Kooperationspartnern. Im Unterschied zur Düsseldorfer OGATA-Evaluation wurden die Schüler selbst nicht befragt: auf Kinder-Interviews wurde verzichtet.

Für ausgewählte Themenfelder wird nun ein knapper Vergleich der Ergebnisse der Pilotphase der NRW-weiten Erhebung mit den Ergebnissen der Düsseldorfer Evaluationsstudie vorgenommen. Dabei zeigt sich, dass es in der Diagnose der Stärken sowie in der Analyse der Problemfelder der neuen Ganztagsgrundschulen bemerkenswerte Übereinstimmungen gibt. Natürlich ist dabei immer die teilweise andere Ausgestaltung der Fragestellungen und die unterschiedliche Formulierung von Antwortmöglichkeiten in Rechnung zu stellen. Die geraffte Gegenüberstellung konzentriert sich dabei auf die Felder, in denen Handlungsbedarf sichtbar wird. Die

ebenfalls in vielen Punkten übereinstimmenden positiven Befunde treten demgegenüber bewusst in den Hintergrund – denn zum gegenwärtigen Zeitpunkt kommt es vor allem darauf an, die „Kinderkrankheiten“ des Ganztagsentwicklungsprojektes zu erkennen und zu therapieren.

Die wichtigsten Anmeldegründe aus Sicht der Eltern sind nach der WKV-Studie die umfassende Betreuung (92%) und die Berufstätigkeit der Mutter (82%). Die in der Düsseldorfer Befragung dominierende Erwartung der Eltern, dass ihre Kinder „dort mit anderen spielen“ können, wurde im WKV-Fragebogen offenbar erst gar nicht als möglicher Grund aufgenommen und konnte so von den Eltern auch nicht gewählt werden. Die Zufriedenheit mit dem tatsächlichen Betrieb der Ganztagsgrundschule stellt sich in beiden Erhebungen eher durchwachsen dar. Als Indikator für die teilweise problematische Akzeptanz muss in der Düsseldorfer Erhebung das Ergebnis gewertet werden, dass 22% der Eltern ihr Kind aus der OGATA abmelden wollten. In der WKV-Erhebung haben sich für 62% der Eltern die Erwartungen erfüllt – d.h. umgekehrt, dass über ein Drittel der Eltern nicht oder nur teilweise zufrieden sind (31%: Erwartungen teilweise erfüllt; 8%: Erwartungen nicht erfüllt). Auf der anderen Seite muss betont werden, dass 78% der Eltern in der Düsseldorfer Studie und 64% der Eltern in der WKV-Erhebung angeben, dass ihr Kind gerne in den offenen Ganztag geht.

Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung markieren in beiden Erhebungen die gravierendsten Problembereiche. Die WKV-Erhebung fasst die Befunde zum Mittagessen so zusammen, dass die Eltern eine Qualitätsverbesserung anmahnen und das pädagogische Personal eine entspanntere Atmosphäre wünscht. Dies entspricht den Düsseldorfer Ergebnissen. Mit der Hausaufgabenbetreuung sind in der WKV-Erhebung lediglich die Hälfte zufrieden; in Düsseldorf sind dies zwar immerhin 75%, aber auch hier zeigt sich, dass in diesem Feld Handlungsbedarf besteht.

Ein weiteres, überall thematisiertes Problem stellt die Raumsituation dar. Ungünstige räumliche Bedingungen werden als Belastung und Überforderung für die Kinder erlebt. Rückzug, Entspannung und selbstbestimmte Aktivitäten kommen zu kurz.

Die vielgestaltigen Bildungs-, Bewegungs- und Kreativitätsangebote werden insgesamt als positive Bereicherung des kindlichen Alltags bewertet. Jedoch wird die Angebotsvielfalt auch in der WKV-Studie insbesondere für jüngere Kinder als teilweise problematisch diagnostiziert. Und auch im Wunsch nach einer größeren Konstanz der Bezugspersonen zeigen beide Studien übereinstimmende Befunde. Gleiches gilt für den Verbindlichkeitsgrad der Angebote: Aus Sicht vieler Pädagog/inn/en im Nachmittagsbetrieb hat sich die Verpflichtung zu kontinuierlicher Teilnahme nicht bewährt. Die beliebtesten speziellen Angebote sind – wie in Düsseldorf – in der WKV-Erhebung Sport, Spiel und Bewegung mit 72%.

Die Verbesserungsvorschläge der Eltern stellen sich ähnlich dar: Auch die WKV-Studie berichtet, dass Eltern eine Verstärkung der Förderangebote, eine Anhebung

der Qualität des Mittagessens und eine Verbreiterung der Freizeitangebote wünschen. In der Zusammenarbeit der Lehrer und der Träger des nachmittäglichen Betreuungsangebots schlägt die WKV-Studie – wiederum in Analogie zum Düsseldorf-Evaluationsbericht – die Dokumentation von Tagesereignissen und den regelmäßigen Austausch in Teamsitzungen vor. Und schließlich decken sich auch die Beobachtungen zum Engagement der Lehrer: Das Ganztagspersonal engagiere sich mehr in Richtung Schule als Lehrer in Richtung „Ganztag“.

Anmerkungen

- 1 Die *offene Ganztagsgrundschule* wird hier und im Folgenden abgekürzt mit OGATA.
- 2 Die *Halbtagsgrundschule* wird abgekürzt mit HATA.
- 3 Die Schreibweisen der Kinder werden hier unverändert wiedergegeben.
- 4 Die Ergebnisse der OGATA-Elternbefragung bestätigen die Problemdiagnose Mittagessen: Dass das Essen ihren Kindern nicht schmeckt, bejahen 46%; dass die Kinder nicht satt werden 35%.
- 5 In der OGATA-Elternbefragung wird dieses Niveau bestätigt. Hier berichten 9% der Eltern von der Aufgabe von früheren Freizeitaktivitäten durch den OGATA-Besuch.
- 6 Dass der Hinweis auf die 10% HATA-Kinder, die gerne an den OGATA-Angeboten teilnehmen würden einmal (s.o.) mit der Bewertung „nur“ und ein zweites Mal mit der Bewertung „immerhin“ auftaucht, ist kein Lapsus. Darin drückt sich die bekannte Schwierigkeit aus, ob ein Glas eher als „halbvoll“ oder als „halbleer“ zu charakterisieren ist.
- 7 In den Schaubildern 7 und 8 wird eine andere Darstellungsform gewählt: Nicht die Prozentzahl derjenigen wird visualisiert, die auf der vierstufigen Skala für eine der beiden positiven Antwortmöglichkeiten votierten, sondern der Mittelwert aller Antworten, wobei 4 für „trifft voll zu“ und 1 für „trifft gar nicht zu“ steht.
- 8 GfB = Geringfügig Beschäftigte

Literatur

- Alt, Christian (Hrsg.) (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien*. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Wiesbaden
- Alt, Christian (Hrsg.) (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Wiesbaden
- Blanke, Karen (2005): *Wie viele Stunden sind ein Tag? Institutionelle Betreuungsformen von 8- bis 9-jährigen Schulkindern*. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen* (Das DJI-Kinderpanel; 1. Welle). Wiesbaden
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim et al. (Hrsg.) (2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage*. Reinbek bei Hamburg
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2005): 1. Welle Kinderpanel. (Noch unveröffentlichte Daten zu Musizieren und Vereinsbesuch. Wir danken Frau Dipl.-Psych. Angelika Traub vom DJI, München, für die freundliche Überlassung)
- ELTERN-Gruppe: FamilienAnalyse 2005. Alles über Familien, Märkte und Medien. (Durchführung: IfD Allensbach) München 2005

- Engstler, Heribert/Menning, Sonja (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Herausgegeben vom BMFSFJ. Bonn
- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim
- Haenisch, Hans (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule. Soest
- Institut für Demoskopie Allensbach (2003): „Ein Herz für Kinder – Studie“ im Auftrag von BILD. Kinder in Deutschland – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung (Online-Zugriff: http://www.axelspringer.de/inhalte/pressese/inhalte/herz_fuer_kinder/pdf/kurzversion_studienresultate_mit_logo.pdf)
- Institut für Demoskopie Allensbach (2004a): Braucht man eine Familie, um glücklich zu sein? Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage für das FORUM FAMILIE STARK MACHEN. Allensbach
- Institut für Demoskopie Allensbach (2004b): Einflußfaktoren auf die Geburtenrate. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der 18- bis 44-jährigen Bevölkerung. Allensbach
- Kegel, Sandra (2005): Wir Rabenmütter – Wer Kinder will, muss Beruf und Familie vereinbaren können. In: FAZ vom 7. Januar 2005
- Knauf, Tassilo (2004): Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsschule. In Herford wird eine neue Lernkultur erprobt. Von der Vorgeschichte zur aktuellen Entwicklung der Ganztagsschule. (Online-Zugriff: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goesneu/praxis/texte/offeneganztagsgrundschulen-herford.pdf>)
- Lehmann, Rainer (2002): Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagsschulen. Unveröffentlichtes Manuskript vom 25.02.2002. Humboldt-Universität Berlin
- Ludwig, Harald (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland. 2 Bände. Köln/Wien/Weimar
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B41/2002, S. 38-45
- OECD (Hrsg.) (2003): Education at a Glance. OECD Indicators 2003. Paris
- Polis, Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbH (Hrsg.) (2004): Die Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation – Bilanzierung der Forschungslage. Hrsg.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2002): Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004): Aktualisierte Tabellen zum Datenreport „Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik“ – Ausgewählte Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Bonn
- Steinert, Brigitte/Schweizer, Karl/Klieme, Eckhard (2003): Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: Ewald Johannes Brunner/Peter Noack/Günther Scholz/Ivonne Scholl (Hrsg.): Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern. Münster, New York/München/Berlin
- Wahler, Peter/Preiß, Christine/Schaub, Günther (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München
- Wissenschaftlicher Kooperationsbund (Hrsg.) (2005): Die offene Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Befunde der Pilotphase. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund/Köln/Münster/Soest
- Witting, Walther (1997): Grundschule von acht bis vier – Eine empirische Vergleichsuntersuchung. Dortmund (Univ. Diss)